

# ***Cuando resumir se parece a...***

## ***Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir<sup>1</sup>***

María Belén Bosch \* - Nora Scheuer \*\* - Mar Mateos \*\*\*

### **Introducción**

En este trabajo presentamos un estudio acerca de las concepciones que mantienen los estudiantes universitarios sobre un procedimiento de aprendizaje utilizado con relativa frecuencia en este nivel educativo, especialmente en áreas de conocimiento social y lingüístico (Solé et al., 2005): el resumen. En las últimas décadas ha cobrado relevancia el estudio de los procedimientos para aprender, considerados como herramientas potentes para la adquisición y elaboración del conocimiento. Las investigaciones realizadas indican que la adquisición de estos procedimientos, aún los aparentemente más sencillos, dista de ser simple o inmediata (Pozo y Postigo, 2000). En este marco, el resumen ha recibido atención principalmente desde la

---

\* Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de investigación en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

E-mail: mbosch@crub.uncoma.edu.ar

\*\* Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

E-mail: nora.scheuer@gmail.com

\*\*\* Doctora en Psicología. Profesora titular del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

E-mail: mar.mateos@uam.es

psicolingüística, la psicología cognitiva y la psicología educacional. Si bien actualmente hay abundante investigación en torno a las prácticas del resumen, a su valor para el aprendizaje y a los factores que las influyen, parecen menos exploradas las concepciones o representaciones más o menos implícitas sobre esta actividad en los estudiantes que la usan para aprender.

La importancia de indagar las concepciones de los estudiantes acerca de una herramienta de aprendizaje, como es el resumen, radica en la incidencia que dichas concepciones parecen tener sobre las decisiones y modos de hacer al aprender en diversos dominios de conocimiento y niveles educativos (Olson y Bruner, 1996; Pramling, 1996; Simpson y Nist, 2000). La investigación actual sobre el tema aporta elementos para pensar las concepciones de los estudiantes como productos dinámicos de las interacciones que ellos mantienen cotidianamente con situaciones de enseñanza y aprendizaje en campos específicos de conocimiento y que, a su vez, se reconfiguran y progresan en relación con variables evolutivas y educativas (Pozo et al., 2006).

El resumen constituye un procedimiento de aprendizaje de complejidad intermedia (Tynjälä, 2001), que supone una relación particular entre lectura y escritura. Algunos investigadores han estudiado el resumen en el marco de la lectura, como proceso inherente a la comprensión que comienza durante el primer acceso y recorrido del texto (Rinaudo, 1987). Otros lo han analizado en el marco de la escritura, como la producción de un escrito más breve que el texto fuente, respecto del cual mantiene fidelidad informativa y distinciones formales (Kaufman y Perelman, 1999).

En cualquier caso, hay cierto acuerdo en considerar que la realización del resumen se caracteriza por una orientación reductiva de la extensión del texto fuente, mediante procesos de selección (supresión), condensación (generalización) y de integración (construcción), inherentes a esta actividad (Brown, Campione y Day, 1981). Estos

procesos lo convierten en un instrumento útil para la adquisición y elaboración de conocimiento a partir de textos, al tener la potencialidad para reunir las perspectivas objetiva y subjetiva. En efecto, el resumen refiere a un conocimiento enunciado por el autor del texto fuente, a la vez que puede integrar los objetivos, focos y relaciones aportadas por el propio aprendiz. Sin embargo, esta potencialidad no siempre se aprovecha, de modo que la realización del resumen se puede abordar utilizando diferentes estrategias que se traducen en diferentes grados de elaboración del conocimiento, de acuerdo con los modelos que operan en su base. Para el caso de la escritura, esta distinción nos remite a los conocidos modelos polares de escritura descritos por Scardamalia y Bereiter (1992): decir el conocimiento y transformar el conocimiento.

Por lo tanto, podemos sostener que habría principalmente tres aspectos característicos del resumen: el tipo de actividad textual puesta en juego, la manipulación de la extensión del texto fuente y el nivel de elaboración de los procesos cognitivos implicados. Según cómo se lleve a cabo el interjuego entre estos aspectos, el resumen puede sostener un aprendizaje orientado principalmente a la reducción y reproducción de la información o, en el otro extremo, a la integración y reelaboración constructivas del conocimiento. De hecho, estudios previos indican que los estudiantes universitarios usan y conciben el resumen de formas muy distintas, que varían entre: a) actividad limitada al subrayado del texto fuente, b) tarea reductiva de extracción directa de ideas, con fines de registro, reproducción y recuerdo posterior de información, c) conjunto articulado de procedimientos de reducción y traducción para adquirir conocimiento, d) proceso de supresión y composición textual que integra aspectos referidos a la reconstrucción del conocimiento mediante la reorganización, explicitación y reelaboración de las ideas y relaciones del texto original (Bosch y Scheuer, 2006; Rinaudo, 2000).

Los usos y concepciones sobre el resumen en una situación dada están influidos por diversas variables (Chou Hare, 1996) relativas

a: la persona que elabora el resumen, tales como la edad y nivel educativo de los aprendices, su conocimiento del tema o los motivos de la actividad; al texto, tales como su extensión y complejidad; y a la tarea, que impone restricciones tales como el auditorio al que se dirige el texto o el tiempo disponible para su elaboración.

Además, las diferentes formas de usar y de concebir el resumen se relacionan estrechamente con las teorías implícitas más generales de aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). En efecto, restringir la actividad de resumir a la supresión y registro rutinarios de información -usos y concepciones en los sentidos a) y b) descritos más arriba- se vincularía con la teoría directa del aprendizaje, que enfatiza las condiciones y los resultados de aprendizaje, concebidos como productos acumulativos de carácter reproductivo. En cambio, emplear al resumen como herramienta para traducir e incorporar fielmente el conocimiento externo (c) se relacionaría con una teoría interpretativa del aprendizaje, según la cual los procesos mentales del aprendiz son indispensables para el aprendizaje, aunque éste se concibe como eminentemente reproductivo. Por último, el énfasis en las mediaciones elaborativas del aprendiz para generar un producto nuevo que integra la perspectiva del autor del texto con la del aprendiz, implicando así ciertos grados de reconstrucción (d), se relacionaría quizás con la teoría constructiva, que atribuye a los procesos mentales del aprendiz un rol necesariamente transformador y reconstructivo de las propias representaciones.

A su vez, las dimensiones que intervienen en el cambio en las teorías implícitas de aprendizaje podrían ofrecer un marco potente para analizar los cambios, o diferencias, en las concepciones acerca del resumen como procedimiento de aprendizaje. Estas dimensiones serían principalmente la complejidad, dinamización e internalización de la agencia al aprender (Scheuer y Pozo, 2006). La complejidad y dinamización crecientes se evidencian en la consideración e interrelación de más factores (que a su vez suponen mayor abstracción)

al dar cuenta del aprendizaje. La internalización de la agencia en el aprendizaje se manifiesta en la integración progresiva de los estados y procesos mentales del aprendiz en cada vez más fases y componentes del aprendizaje (ver también Echenique y Scheuer en este dossier).

## **Objetivos**

Los objetivos del estudio son entonces:

- 1) Analizar las concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir como procedimiento para aprender, según los aspectos que caracterizan al resumen: el tipo de actividad textual puesta en juego, la manipulación de la extensión textual involucrada y el grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados. Nos interesa estudiar si las concepciones del resumen en este nivel educativo se distinguen según las dimensiones de complejidad, dinamización e internalización de la agencia que intervienen en el cambio de las teorías implícitas de aprendizaje.
- 2) Estudiar la influencia del área de conocimiento específico en el que se forman los estudiantes sobre sus concepciones acerca de la actividad de resumir. Dado que, en primer lugar, las concepciones son construcciones dinámicas que se reconfiguran en relación con contextos y contenidos específicos y que, en segundo lugar, los procedimientos de aprendizaje difícilmente sean en todo independientes de los contenidos conceptuales que se intentan aprender; parece importante estudiar si las concepciones de los estudiantes sobre el resumen mantienen relación con la estructura y naturaleza de los contenidos conceptuales que ellos intentan aprender mediante este procedimiento.
- 3) Estudiar la influencia del nivel de avance educativo de los estudiantes sobre estas concepciones. Como señalamos en la Introducción, estudios previos muestran que las concepciones progresan y se desarrollan en relación con variables evolutivo- educativas, tal como

lo muestran investigaciones en edades tempranas (Echenique y Scheuer, en este volumen). Por ello, parece valioso estudiar si estas variables mantienen su influencia en niveles más avanzados.

## **Metodología**

En este estudio participaron 56 estudiantes universitarios de tres carreras de profesorado (Lengua y Literatura, Historia y Geografía) distribuidos en dos niveles de avance educativo (primer y cuarto año). El diseño original preveía contar con diez estudiantes por carrera y por año, número que disminuyó para el nivel avanzado en los Profesorados de Geografía y de Lengua debido a la escasa disponibilidad de estudiantes (9 y 7 estudiantes respectivamente).

Entrevistamos a cada estudiante individualmente de acuerdo a un guión estructurado que contempla una diversidad de tareas y preguntas acerca de la práctica y el aprendizaje de la elaboración de resúmenes para aprender. En este trabajo nos centramos en una tarea cerrada dirigida a identificar sus concepciones acerca de la actividad de resumir. Optamos por un acceso indirecto, teniendo en cuenta la naturaleza relativamente implícita de estas concepciones (ver Introducción). Nos basamos en una tarea que estudia cómo niños y adultos organizan un conjunto de verbos mentales para inferir su representación de procesos mentales relacionados (Schwanenflugel, Fabricius y Noyes, 1996). En nuestro caso, solicitamos a los estudiantes que ubiquen la actividad de resumir en relación con 11 actividades de aprendizaje a partir de textos: *Otros estudiantes me dijeron que resumir está relacionado con otras actividades que realizan como estudiantes, para vos... ¿cuánto se parece o diferencia cada una de estas actividades a resumir un texto? Para valorarlas usó una escala de 1 a 6; donde 1 sería “Muy diferente” y 6 “Muy similar”. En cada caso, marcá con una cruz la opción que encuentres más adecuada.*

Es decir, para comparar cada una de las actividades con el

resumen, los estudiantes disponían de seis opciones. Las tres primeras (1 a 3) indican grados decrecientes de diferencia, mientras que las tres últimas (4 a 6) indican grados crecientes de semejanza, de tal forma que 1 indica extrema diferencia y 6, extrema semejanza. Las 11 actividades seleccionadas responden a los tres aspectos que, según planteamos en la introducción, caracterizan a la actividad de resumir: tipo de actividad textual, manipulación de la extensión textual y grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados.

Para analizar el primer aspecto, incluimos cuatro actividades relacionadas con el acceso a la información textual (*Leer un texto*, *Subrayar un texto*) y con la producción textual (*Registrar ideas de un texto*, *Escribir un texto*). Para analizar el segundo aspecto, incluimos dos actividades que exploran la dirección en que la manipulación de la extensión textual se lleva adelante (*Acortar y Ampliar*). Para analizar el tercer aspecto, grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados, consideramos cinco verbos mentales relacionados principalmente con la adquisición (*Aprender*), registro mental (*Memorizar*) y elaboración (*Comprender*, *Integrar*, *Reelaborar*) de un texto.

Analizamos las respuestas de los alumnos a los pares de comparación de acuerdo con dos métodos multivariados complementarios. En primer lugar, aplicamos una serie de análisis factoriales de correspondencias múltiples (AFCM) con el objetivo de describir las asociaciones entre el grado de semejanza o diferencia asignado por los estudiantes a los componentes de los diferentes pares, las áreas de formación y nivel de avance educativo de los estudiantes. Luego realizamos un análisis de clasificación jerárquica ascendente, con el objetivo de corroborar y clarificar los grupos de categorías identificados en el AFCM. Aquellos lectores menos familiarizados con estos métodos pueden consultar una descripción más detallada sobre los mismos en el Anexo.

La Tabla 1 resume todas las variables consideradas en ambos análisis. Consideramos a todas las actividades con las que se solicita comparar el resumen como *variables activas*, con excepción de Subrayar y Aprender, que fueron consideradas como *variables ilustrativas* (la función en el análisis de ambos tipos de variable se detalla en el Anexo). Por una parte, en el par *Subrayar - Resumir* sólo dos participantes valoraron estas actividades en términos de diferencia. Por otra parte, el par *Aprender - Resumir* fue tomado como modelo para ejemplificar el modo de funcionamiento de la tarea cuando los estudiantes solicitaron más explicación al respecto. Establecimos las categorías para cada una de estas variables reagrupando los niveles iniciales de discriminación de grados de semejanza o diferencia con el resumen según la distribución de las respuestas para cada par (ver Tabla 1). Atendiendo a las respuestas de los estudiantes, para la mayoría de las actividades distinguimos dos niveles de semejanza y consideramos un único nivel de diferencia. En el caso de *Subrayar*, los niveles de semejanza fueron tres. En cambio, para *Ampliar*, *Leer* y *Memorizar* consideramos un único nivel de semejanza y dos niveles de diferencia, ya que fueron más frecuentes las respuestas que distinguen estas actividades de la de resumir.

El área de formación disciplinar y el nivel de avance educativo fueron considerados como *variables ilustrativas*. De acuerdo al diseño original, las categorías correspondientes al nivel de avance educativo fueron primer año y cuarto año. En cambio, para el Área de formación disciplinar consideramos sólo dos categorías: Lengua y Estudios Sociales. Esta última incluyó a los profesorados en Historia y en Geografía, ya que un análisis preliminar indicó que los estudiantes de ambos profesorados se comportaron de modo similar para esta tarea. De esta manera, las dos áreas de formación que consideramos aquí se diferencian por sus objetos de estudio en términos del uso, análisis y reflexión sobre la lengua.



*Tabla 1: Variables, categorías y etiquetas para AFM y Análisis de Clasificación.*

Variables		Categorías	Etiquetas
Activas	Escribir	Diferencia	ES-
		Semejanza Media	ES+
		Semejanza Alta	ES++
	Acortar	Diferencia	AC-
		Semejanza Media	AC+
		Semejanza Alta	AC++
	Integrar	Diferencia	IN-
		Semejanza Media	IN+
		Semejanza Alta	IN++
	Memorizar	Diferencia Alta	ME--
		Diferencia Media	ME-
		Semejanza	ME+
	Registrar	Diferencia	RE-
		Semejanza Media	RE+
		Semejanza Alta	RE++
	Ampliar	Diferencia Alta	AM--
		Diferencia Media	AM-
		Semejanza	AM+
	Comprender	Diferencia	CO-
		Semejanza Media	CO+
		Semejanza Alta	CO++
	Reelaborar	Diferencia	RL-
		Semejanza Media	RL+
		Semejanza Alta	RL++
	Leer	Diferencia Alta	LE--
		Diferencia Media	LE-
		Semejanza	LE+
Ilustrativas	Nivel de avance educativo	Primer Año	A1
		Cuarto Año	A4
	Área de Formación Disciplinar	Ciencias Sociales	SOC
		Lengua y Literatura	LYL
	Aprender	Diferencia	AP-
		Semejanza Media	AP+
		Semejanza Alta	AP++
	Subrayar	Diferencia	SU-
		Semejanza Baja	SU+b
		Semejanza Media	SU+
		Semejanza Alta	SU++

Referencias: En las etiquetas de las actividades, las dos primeras letras corresponden al nombre de la actividad. Los signos + y - indican relación de semejanza y diferencia respectivamente. La cantidad de signos indica el peso de la semejanza o diferencia atribuida.

## **Resultados**

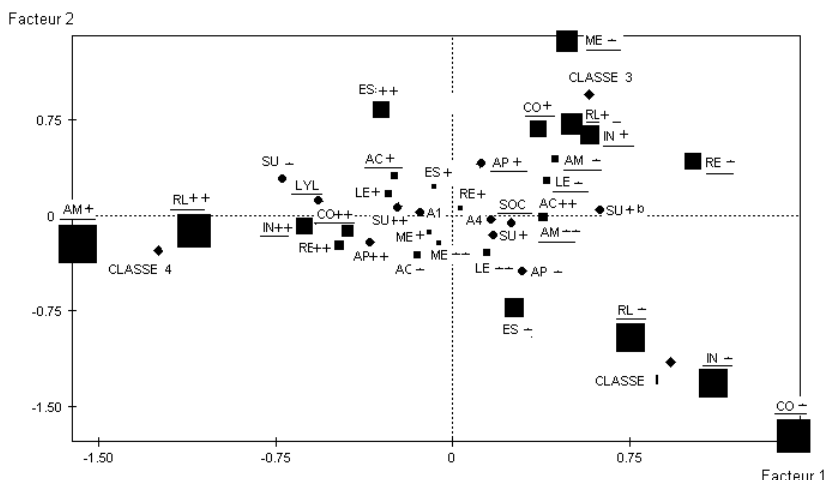
En el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples consideramos los primeros cuatro ejes factoriales (ver Anexo), que acumulan el 44,5% de la inercia total. De acuerdo a criterios habituales, en el Análisis de Clasificación consideramos mayor cantidad de ejes, llegando a explicar el 52,36% de la inercia total. El análisis de los ejes muestra que el grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados es el factor que da cuenta de la mayor variabilidad en las respuestas. En efecto, este aspecto es el que contribuye más notoriamente a la conformación de los ejes 1 y 2, además de contribuir en los siguientes. En cambio, la contribución de la manipulación de la extensión textual se evidencia principalmente en la conformación del tercer eje, y la del tipo de actividad textual, en los ejes 3 y 4. Esto indica que estos aspectos textuales explican la variabilidad de las respuestas de los estudiantes en menor medida que el grado de elaboración de los procesos cognitivos.

Así mismo, el análisis de los ejes factoriales nos indica que las respuestas de los estudiantes se diferencian según el área de formación, ya que ambas áreas (Lengua y Estudios Sociales) alcanzan valor test para los ejes 1 y 4 (ver Anexo). En cambio, no se aprecian diferencias significativas en relación con el nivel de avance educativo. Se registran diferencias significativas para el par *Aprender - Resumir* en el segundo eje. En cambio, para el par *Subrayar - Resumir* no se registraron diferencias en ningún eje.

En un segundo paso, el análisis de los planos factoriales y de la clasificación posibilitaron identificar grupos, o asociaciones de categorías (remitimos nuevamente al Anexo para mayores precisiones). Distinguimos cuatro grupos principales. A cada grupo se aproximaron un número similar de estudiantes (entre 12 y 15). Por razones de espacio,

únicamente presentamos el primer plano factorial (Figura 1), en el que se aprecian los grupos 1, 3 y 4. En cambio, el grupo 2 se aprecia en el segundo plano factorial, conformado por los ejes 1 y 3, lo que indicaría que este grupo revela asociaciones más sutiles que los demás.

*Figura 1: Primer plano factorial, donde se visualizan los grupos 1, 3 y 4.*



*Nota:* Aparecen subrayadas las categorías de las variables contributivas e ilustrativas que conforman los primeros tres grupos identificados. Las categorías contributivas aparecen representadas analógicamente mediante cuadrados, cuyo tamaño se corresponde con la precisión de dicha representación en el plano. Las categorías de las variables ilustrativas aparecen representadas con círculos. También aparece proyectada sobre el plano la ubicación de las clases identificadas mediante la clasificación.

El ordenamiento de los grupos para la descripción responde fundamentalmente a un criterio de sofisticación creciente de la visión sobre el resumen como procedimiento de aprendizaje. Comenzamos la descripción de los grupos con la información de las categorías activas que los caracterizan (ver Tabla 2) y las categorías ilustrativas asociadas.

*Tabla 2. Categorías de las variables activas características de cada grupo.*

Aspecto	Variable	Grupo			
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Tipo de actividad textual	Leer	-----	Leer Semejanza	Leer Diferencia Media	-----
	Registrar	-----	-----	Registrar Diferencia	-----
	Escribir	Escribir Diferencia	-----	-----	-----
Manipulación de la extensión	Acortar	-----	Acortar Semejanza Alta	-----	Acortar Semejanza Media
	Ampliar	Ampliar Diferencia Alta	-----	Ampliar Diferencia Media	Ampliar Semejanza
Elaboración de los procesos cognitivos	Memorizar	-----	-----	Memorizar Diferencia Media	-----
	Comprender	Comprender Diferencia	-----	Comprender Semejanza Media	Comprender Semejanza Alta
	Integrar	Integrar Diferencia	-----	Integrar Semejanza Media	Integrar Semejanza Alta
	Reelaborar	Reelaborar Diferencia	Reelaborar Semejanza Media	Reelaborar Semejanza Media	Reelaborar Semejanza Alta

Referencias: La tabla resalta con tonos de sombreado el peso de la semejanza o la diferencia elegida: negro indica diferencia alta; gris oscuro indica diferencia media o diferencia en general, sin especificar grado; gris claro indica semejanza media o semejanza sin especificar grado y blanco indica semejanza alta.

Grupo 1: Este grupo se caracteriza por establecer un alto grado de diferencia para la relación de *Resumir* con *Ampliar* y por marcar diferencias con *Reelaborar*, *Integrar*, *Comprender* y *Escribir*. Estas asociaciones indican un grupo de estudiantes que tiende a situar el resumen por sus diferencias principalmente con su contrapuesto

evidente, la actividad de ampliar la información de un texto y, en menor medida, con procesos cognitivos elaborativos de alto nivel y de producción textual. Así, este grupo parece considerar el resumen como una actividad de escaso valor epistémico para el aprendizaje en la universidad, al no estar mediada por procesos cognitivos de reelaboración e integración de las ideas de un texto fuente, ni por la escritura que puede potenciar esos procesos. A su vez, esta asociación indica que para este grupo, resumir no compromete la agencia del aprendiz.

Grupo 2: Este grupo se caracteriza por establecer semejanzas para la relación de *Resumir* con *Acortar* (en alto grado), *Reelaborar* (en grado medio) y *Leer* (sin especificar; recordemos que usamos una única categoría de semejanza para las relaciones entre *Resumir* y *Leer*). Esta asociación de categorías indica que este grupo identifica el resumen como una actividad reductiva y en cierta medida reelaborativa de la información leída. Para este grupo, entonces, al resumir el aprendiz se dedica principalmente a comprimir el conocimiento externo al que accede mediante la lectura, con una consideración acotada de los posibles aportes o mediaciones personales.

Grupo 3: Este grupo se caracteriza por establecer un grado medio de semejanza para la relación de *Resumir* con *Reelaborar*, *Integrar*, *Comprender* y *Aprender*, por especificar un grado medio de diferencia para *Memorizar*, *Leer* y *Ampliar*, y por señalar diferencias con *Registrar*. Esta asociación de categorías indica que este grupo asigna un valor mental elaborativo al resumen como procedimiento de aprendizaje, que se subraya mediante su contraposición explícita a un conjunto de procesos mentales y actividades textuales de acceso (*Leer*) y almacenamiento informacional (*Memorizar*, *Registrar*), probablemente concebidos como reproductivos de un conocimiento ubicado en fuentes externas. Asimismo, la distinción entre *Resumir* y *Ampliar* sugiere que para este grupo resumir se limita a reelaborar el conocimiento existente,

sin situarlo en un marco de conocimiento mayor. De esta manera, este grupo considera a la actividad de resumir como una actividad mental con potencial para la adquisición comprensiva de significados preexistentes en el texto fuente, subrayando así la agencia del aprendiz.

El área de Estudios Sociales se ubica entre los grupos 1 y 3. Ello indica que estudiantes en esta área de formación se distribuyen principalmente entre dos visiones alternativas sobre la actividad de resumir, y que entre los estudiantes que se ubican en los grupos 1 y 3 predominan los de Estudios Sociales.

Grupo 4: Este grupo, al que se aproximan los estudiantes de Lengua, se caracteriza por establecer un alto grado de semejanza para la relación de *Resumir* con *Reelaborar*, *Integrar* y *Comprender*, por especificar un grado medio de semejanza con *Acortar* y de semejanza con *Ampliar* (recordemos que una única categoría reúne a los diferentes grados de semejanza entre *Resumir* y *Ampliar*). Esta asociación de categorías revela que un grupo de estudiantes (principalmente de Lengua) aproxima estrechamente el resumen a procesos cognitivos elaborativos de alto nivel, así como a la modificación de la extensión textual en los dos sentidos considerados. Ello nos indica que este grupo considera al resumen como una actividad de manipulación dinámica (acortar-ampliar) de la extensión de un texto fuente, ligada fuertemente a la reelaboración e integración de sus ideas, así como a la adquisición comprensiva de significados. A su vez, esta asociación indica que para este grupo, resumir supone que la agencia del aprendiz va más allá de la selección o supresión del contenido existente en el texto fuente, para asimilarlo, reelaborarlo e incluso ampliarlo, tal vez integrándolo con perspectivas más personales. De tal manera, este grupo parece asignar al resumen potencial para un aprendizaje de carácter más bien constructivo en la universidad.

## **Discusión**

Para comenzar, el análisis de los ejes factoriales muestra los principales factores de variabilidad de las respuestas de los estudiantes sobre las relaciones entre el resumen y otros procesos y actividades de adquisición de conocimiento. Según nuestros resultados, estos factores se definen principalmente por el grado de elaboración de los procesos cognitivos atribuidos al resumen y el área de formación de los estudiantes. Otros factores de variabilidad de menor relevancia son los demás aspectos que, según presentamos en la introducción, definen el resumen: el tipo de actividad textual que compromete y la manipulación de la extensión del texto fuente.

En segundo lugar, el análisis de los planos factoriales y de la clasificación distinguen cuatro modos de caracterizar al resumen, que varían en sofisticación respecto de los tres aspectos que lo definen y la riqueza en las relaciones que se establecen entre los mismos. Estas variaciones, que se asocian en diferentes grados al área de formación, indican cierto ordenamiento (no estricto) de los grupos, según el avance progresivo en torno a unas dimensiones de profundización de la agencia del aprendiz, complejidad y dinamización de las concepciones sobre el resumen como procedimiento para aprender.

Los cuatro grupos aproximan en forma creciente el resumen a procesos cognitivos de alto grado de elaboración, lo que indica que asignan un valor también creciente a la agencia del aprendiz en esta actividad. En el grupo 1, la agencia del estudiante aparece desdibujada, ya que la actividad de resumir es caracterizada únicamente por sus diferencias con procesos y actividades elaborativos orientados a reconstruir la información contenida en un texto fuente, sea de manera mental o mediante la elaboración escrita de un nuevo texto. En el grupo 2, la agencia del estudiante se presenta a través de una implicación reducida de las aportaciones personales en la reelaboración de las ideas

del texto fuente, ligada principalmente a la manipulación reductiva de su extensión. Esta agencia también se manifiesta en mayor medida en el grupo 3, que establece relaciones de mediana semejanza con una gama amplia de procesos elaborativos. Finalmente, en el grupo 4 aparece reflejado el rol eminentemente autogestionado del aprendiz en el manejo de la información del texto fuente, a través de su reelaboración, integración, comprensión e incluso ampliación.

En relación con estos niveles de profundización de la agencia en el aprendizaje, también se aprecian grados diferentes de complejidad y dinamismo en las relaciones que los cuatro grupos establecen entre el resumen y las demás actividades y procesos considerados en la tarea. En este sentido, el orden de los grupos se corresponde con el número creciente de actividades que se consideran y con las redes de relaciones cada vez más sofisticadas y bidireccionales que establecen.

Como señalamos en el párrafo anterior, sorprende la ausencia total de asociaciones positivas en el grupo 1. Este grupo distingue al resumen de las demás actividades, caracterizándolo por todo aquello que no es, lo que sugiere que lo piensa como procedimiento aislado, o quizás de escaso valor instrumental. De todos modos, no podemos olvidar que la tarea presentada explora las relaciones del resumen con una variedad de procesos y actividades, seleccionados en función de aspectos que lo caracterizan a partir de la literatura especializada. En este sentido, podría suceder que los estudiantes del grupo 1 puedan relacionar positivamente al resumen con otras actividades que no hemos contemplado en la tarea. En algunos casos, ello podría indicar incluso cierta discrepancia acerca de las notas que según los investigadores caracterizan a esta actividad, antes que una visión empobrecida y rígida de la misma. El grupo 2, por su parte, relaciona al resumen con unas pocas actividades, que parecen ser más restringidas y se ligan a un primer momento de acceso a la información del texto fuente.



En cambio, los grupos 3 y 4 evidencian un rico juego de interrelaciones entre actividades y procesos de un mismo aspecto. El grupo 3 muestra un importante nivel de complejidad, aunque de menor dinamismo que el grupo siguiente, al establecer relaciones únicamente discriminativas entre procesos como la comprensión y la memoria, que si bien podrían ubicarse en puntos polares de un continuo reproductivo-generativo, se enriquecerían recíprocamente en una visión constructiva del aprendizaje. El grupo 4 considera a las actividades de manera complementaria y enriqueciéndose unas con otras de manera flexible. Para este último grupo, resumir no se acerca sólo a reducir o sólo a ampliar, sino que se relaciona de manera tal vez más flexible con ambas actividades de sentido inverso, implicando tanto seleccionar información como enriquecerla con otros saberes, a la vez que conlleva la puesta en marcha de procesos cognitivos de diverso nivel.

En suma, los análisis realizados sugieren que, en conjunto, los participantes de este estudio ponen en juego las principales teorías implícitas del aprendizaje al pensar en las relaciones del resumen con otros procesos y actividades vinculados con los aspectos que lo caracterizan. Al referir no ya al aprendizaje de un sistema notacional (como es el dibujo), sino a un procedimiento para aprender, reaparecen teorías más básicas que son características en edades tempranas (Echenique y Scheuer, en este dossier). En efecto, el grupo 1 concibe el resumen como procedimiento de aprendizaje más bien pasivo o reproductivo, simple, estático, según criterios característicos de una teoría directa del aprendizaje. Los grupos 2 y 3 se vinculan en cambio con dos versiones de una teoría interpretativa, al manifestar una visión del resumen de carácter más agentivo que, en un caso, queda restringido a un primer momento de lectura del texto (grupo 2), y en el otro, es agentivo y también más complejo, aunque algo rígido o al menos ingenuo (grupo 3). Por último, el grupo 4, que establece una caracterización netamente agentiva, compleja y dinámica del resumen,

se relaciona con una teoría interpretativa avanzada o tal vez constructiva del aprendizaje.

Este conjunto de perfiles son congruentes con los hallazgos realizados en relación con las concepciones más o menos estratégicas acerca del resumen y con sus usos en la universidad, que indican variaciones entre un polo más bien rígido, rutinario y automático y otro flexible y autorregulado, orientados respectivamente a aprendizajes más reproductivos o constructivos (Bosch y Scheuer, 2006; Rinaudo, 2000; ver también de Torres Curth, de la Cruz y Bruschi, 2004 y Monereo *et al.*, 1999 para la toma de apuntes en este nivel educativo).

Como dijimos, estas visiones del resumen se relacionan además con las áreas de formación disciplinar de los estudiantes. Los estudiantes de Lengua están asociados al grupo 4 que, según hemos analizado, es el grupo más sofisticado en cuanto a la profundización de la agencia del aprendiz, complejidad y dinamismo. Los estudiantes de Lengua mantienen una interacción prolongada con la lengua escrita como objeto sistemático de conocimiento. Notemos además que en esta área de formación, el resumen se analiza como un tipo de texto particular. Podríamos considerar, entonces, que estos estudiantes tendieron a construir visiones sobre este procedimiento más ricas y agentivas (a la vez que más homogéneas, ya que se asocian a un único grupo), asignándole valor para la adquisición y elaboración del conocimiento a partir de los textos. En cambio, los alumnos en Estudios Sociales, que se distribuyen principalmente entre el grupo 1 y el grupo 3, expresan visiones del resumen que varían entre una que es esencialmente pasiva, simple, estática, y otra más agentiva y compleja, aunque de escaso dinamismo. Los alumnos de Estudios Sociales, que si bien trabajan cotidianamente con textos escritos, no analizan la lengua ni el resumen con esa sistematicidad, tendieron a manifestar visiones más heterogéneas y pobres al respecto.

El que los estudiantes de Lengua muestren mayor homogeneidad que los de Estudios Sociales podría señalar una característica ligada al nivel de pericia de los aprendices, en línea con hallazgos de la literatura que estudia diferencias entre expertos y novatos (Eylon y Lynn, 1988). Asimismo, podría también estar relacionada con un conocimiento más explícito sobre el resumen en los estudiantes de Lengua, que han tenido mayor oportunidad de reflexionar sobre el mismo, mientras que los estudiantes de Estudios Sociales podrían mantener representaciones más implícitas al respecto. En este sentido podríamos suponer que el modo y el nivel de reflexión sobre la lengua en la carrera de grado favorecen ciertas diferencias de sofisticación al pensar acerca del resumen para aprender a partir de los textos en la universidad.

Sin embargo, podemos observar dos características en relación con los diferentes grupos que nos llevarían a relativizar esta relación. En primer lugar, una de las dos visiones entre las que se distribuyen los alumnos de Estudios Sociales resulta bastante rica y agentiva. Ello podría indicar que además de la relación sistemática con la lengua como objeto específico de conocimiento en la carrera de grado, habría otras condiciones que llevan a reflexionar sobre los aspectos implicados en la actividad de resumir y su valor epistémico elaborativo de las ideas de un texto fuente. Asimismo, no debemos olvidar que tratamos con estudiantes universitarios que han tenido contacto prolongado con la lengua, sus usos y sus formas particulares, en su historia escolar previa.

En segundo lugar, a pesar del rol activo del estudiante reflejado en el grupo 4, al que se asocian los estudiantes de Lengua, resulta llamativo que en ningún grupo el resumen aparezca asociado positivamente a la actividad de escribir. Esta es una actividad que, tomada como tarea de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), potencia una importante implicación del aprendiz en la reconstrucción personal de las ideas mediante la producción de un

texto. En cambio, el resumen aparece estrechamente relacionado con una actividad de subrayado de ideas sobre el texto fuente. Como informamos, la mayor parte de los estudiantes establecieron grados de semejanza alta entre *Subrayar* y *Resumir*. La semejanza entre la actividad de resumir y el subrayado de ideas principales en un texto parecería ser, entonces, parte de un núcleo de sentido común entre los estudiantes, independientemente de su área de formación y el nivel de avance en la educación universitaria.

Podríamos interpretar el conjunto de estos resultados para *Escribir* y *Subrayar* en términos de una percepción de la actividad de resumir desligada de las tareas de escritura, común a buena parte de los participantes en este estudio (incluso a los estudiantes de Lengua). Si éste fuera el caso, el resumen podría perder aquellas potencialidades que acompañan a su elaboración en el marco de una escritura con fines epistémicos, como la que podría pensarse en actividades de aprendizaje en la universidad. Parecería que los estudiantes entienden que al escribir el resumen, se limitan a “decir” las ideas que han seleccionado y elaborado de forma previa (Scardamalia y Bereiter, 1992) a la producción escrita del resumen. Esta interpretación parece consistente con otros hallazgos (Prain y Hand, 1999) que indican la capacidad limitada de los estudiantes de educación secundaria para reconocer la función epistémica de la escritura, al concebirla como una herramienta para comunicar el producto del aprendizaje realizado y no como el proceso responsable del mismo (aún cuando perciban que las tareas de escritura más innovadoras favorecen aprendizajes más profundos).

En relación con el nivel de avance en la carrera de grado, es importante mencionar que no se relaciona significativamente con concepciones particulares sobre el resumen. Ello parece indicar que las concepciones acerca del resumen como procedimiento para aprender dejarían de estar tan influidas por esta variable, una vez logrado cierto nivel de avance educativo.

Para favorecer la construcción de visiones más sofisticadas acerca del resumen en la universidad, en primer lugar, parece necesario esclarecer con los estudiantes la relación de este procedimiento de aprendizaje con la lectura y la escritura con fines epistémicos. Más aún, parece necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la función epistémica de estas actividades y, sobre todo, de ambas tomadas conjuntamente. Es decir, favorecer la toma conciencia de que los procesos que promueven aprendizajes más profundos son aquellos puestos en marcha precisamente durante la lectura y la escritura que enmarcan, en nuestro caso, el resumen. Más allá de algunas iniciativas novedosas, podríamos decir que en la educación universitaria argentina aún resulta difícil e infrecuente integrar deliberadamente la enseñanza de la lectura y la escritura como actividades de particular potencia para la reelaboración del conocimiento (ver Carlino, 2005); y aún así esto no sería suficiente. Resulta esencial favorecer también la reflexión acerca de las propias experiencias de los aprendices al realizar actividades de lectura y escritura (Vélez, 2006), entre ellas el resumen, con el fin de que en el futuro puedan hacer un uso estratégico de estas capacidades de alto nivel cognitivo, enriqueciendo el aprendizaje de la dimensión procedimental de estos contenidos (leer y escribir para aprender), con la conceptualización de la función que desempeñan.

## **Resumen**      Estudiamos las concepciones acerca del

resumen como procedimiento de aprendizaje en estudiantes universitarios, teniendo en cuenta tres aspectos: el tipo de actividad textual, la manipulación de la extensión textual y el nivel de elaboración de los procesos cognitivos implicados en su realización. Asimismo, analizamos la influencia del nivel de avance educativo de los alumnos (alumnos ingresantes y alumnos avanzados) y el dominio de conocimiento (Lengua y Literatura, Geografía, Historia) en sus concepciones. Propusimos una tarea cerrada de comparación a 56 estudiantes universitarios, en el marco de una entrevista individual. Para el análisis, usamos técnicas estadísticas multivariadas. Los resultados muestran cuatro visiones del resumen que varían en sofisticación en los tres aspectos considerados, según las dimensiones que operan en los cambios en las teorías implícitas más generales del aprendizaje (complejidad, dinamismo e internalización de la agencia del aprendizaje). Estas visiones se relacionan en diferente medida con el área de formación de los estudiantes.

## **Abstract**      We study university students' conceptions about

summary as a learning procedure, by considering three aspects: kind of text activity, manipulation of text extension, and elaboration of the cognitive processes involved. We also analyse the influence of educational level (freshmen or advanced students) and domain of studies (Language, Geography, History) in students' conceptions. Fifty-six university students were presented with a closed comparison task, in the frame of an individual interview. Responses were analysed by applying multivariate techniques. Results distinguish four visions of summary. These visions vary in the sophistication according to which the three aspects are dealt with, reminding of the dimensions of complexity, dynamisation and internalisation of learning agency that account for progress in the more general implicit theories of learning. These visions are related with the domain of studies in different degrees.

## **Palabras clave**

Resumen; Procedimientos de aprendizaje; Educación universitaria; Concepciones; Teorías implícitas.

## **Key Words**

Summary; Learning procedures; University education; Conceptions; Implicit theories.

## **NOTAS**

1. El artículo informa un estudio del trabajo de tesis que desarrolla la primera autora y orientan la segunda y tercera autoras, en el marco del Programa de doctorado en Educación Científica y Educación Secundaria de la Universidad Autónoma de Madrid. El trabajo integra el Proyecto PICT 04-10700 de la ANPCYT, Argentina.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BOSCH, M. B. y SCHEUER, N. (2006) *“Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de la universidad”*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAO, Barcelona.
- BROWN, A.; CAMPIONE, A. y DAY, J. (1981) *“Learning to learn. On training students to learn from text”*. En **The Journal of Educational Research**, 10, 2, 14-21.
- CARLINO, P. (2005) **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CHOU HARE, V. (1996) *“El resumen de textos”*. En J. Irwin y M. A. Doyle (Eds.) **Conexiones entre lectura y escritura**. Aique, Buenos Aires.
- de TORRES CURTH, M. I.; de la CRUZ, M. y BRUSCHI, M (2004) *“Tomar apuntes en la universidad. Lo que los estudiantes piensan”*. En **Reunión Internacional Mente Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje**. Centro Regional

Universitario Bariloche, febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar>.

EYLLON, B. S. y LYNN, M. (1988) "*Learning and Instruction: An examination of four research perspectives in science education*". **Review of Educational Research**. 58, 3, 251-301.

KAUFMAN, A. y PERELMAN, F. (1999) "*El resumen en el ámbito escolar*". En **Lectura y Vida**. 20, 4, 6-8.

MONEREO, C.; CARRETERO, R.; CASTELLÓ, M.; GÓMEZ, I. y PÉREZ CABANÍ, M. L. (1999) "*Toma de apuntes en estudiantes universitarios: Descripción de las condiciones de un escenario específico*". En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.) **El aprendizaje estratégico**. Santillana, Madrid.

OLSON, D.R. y BRUNER, J.S. (1996) "*Folk Psychology and Folk Pedagogy*". En D.R. Olson y N. Torrance (Eds.) **Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling**. Blackwell, Cambridge.

POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (2000) **Los procedimientos como contenidos escolares**. Edebé, Barcelona.

POZO, J.I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. y de la CRUZ, M. (Eds.) (2006) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAO, Barcelona.

PRAIN, V. y HAND, B. (1999) "*Students perceptions of writing for learning in Secondary School Science*". En **Science Education**. 83 (2), 151-162.

PRAMLING, I. (1996) "*Understanding and empowering the child as learner*". En D. Olson y N. Torrance (Eds.) **Education and human development**. Blackwell, Malden, Massachussets.

RINAUDO, M. C. (1987) "*Estrategias para resumir*". En **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**. 7, 2, 211-227.



- RINAUDO, M. C. (2000) **Comprensión del texto escrito**. EFUNARC, Río Cuarto.
- SCARDAMALIA, C. y BEREITER, C. (1992) “*Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*”. En **Infancia y Aprendizaje**. 58, 43-64.
- SCHEUER, N. y POZO, J. I. (2006) “*¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional*”. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (op. cit.).
- SCHWANENFLUGEL, P.; FABRICIUS, W. y NOYES, C. (1996) “*Developing organization of mental verbs: evidence for the development of a constructivist theory of mind in middle childhood*”. En **Cognitive development**. 11, 256-294.
- SIMPSON, M. y NIST, S. (2000) “*An update on strategic learning: it's more than textbook reading strategies*”. En **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. 43, 6, 528-541.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CASTELLS, N.; CUEVAS, I. y GRÀCIA, M. (2005) “*Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria*”. En **Infancia y Aprendizaje**. 28 (3), 329-347.
- TYNJÄLÄ, P. (2001) “*Writing, learning and development of expertise in higher education*”. En P. Tynjälä; L. Mason y K. Lonka (Eds.) **Writing as a learning tool. Integrating theory and practice**. Kluwer. Netherlands.
- VÉLEZ, G. (2006) “*Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje*”. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (op. cit.).

## **ANEXO**

El análisis factorial de correspondencias múltiples (AFCM) es una herramienta adecuada para analizar las asociaciones entre individuos, variables categóricas y las categorías de las mismas y para visualizar esas asociaciones en planos factoriales, lo que permite la conformación de grupos. Los ejes que conforman los planos se pueden interpretar como la dirección de máxima dispersión de los datos observados, lo que permite establecer *factores* de variabilidad, entendidos como variables latentes (no observadas). En el AFCM las variables pueden ser consideradas como *activas* o como *ilustrativas*. Se denominan *variables activas* a aquellas cuyas categorías contribuyen en la conformación de los ejes. Se llama *variables ilustrativas* a aquellas cuyas categorías son proyectadas sobre los planos factoriales sin contribuir a su conformación. Por lo general, las variables ilustrativas se utilizan para complementar la información aportada por las variables activas. A estas variables se les aplica una prueba de hipótesis, por lo que sólo se considera sus categorías efectivamente en el análisis cuando superan el valor test ( $>1,96$ ). Para la conformación de los grupos se consideran entonces básicamente las categorías de las variables activas que cumplen con la condición de superar la contribución media y las categorías de las variables ilustrativas que alcanzan el valor test (además de otras condiciones que no desarrollamos aquí). El Análisis de Clasificación permite construir tipologías de participantes, con las mismas variables definidas para el AFCM. Este método complementa el AFCM en la medida en que conjuga simultáneamente un mayor número de ejes factoriales para la construcción de los grupos; es decir, permite considerar al mismo tiempo un número mayor de dimensiones del espacio multidimensional representado a través de planos en el AFCM.